

論文

「道德教育は価値を教えることである」という学生の意識の強さについて

大矢 一人*

はじめに

本論は、道德教育は「〇〇はよいことだ（大事である）」ということ教えること、すなわち価値を教えることであるという意識が、学生に非常に強いということを明らかにすることを目的としている。

筆者はすでに、「知識主義の道德教育」という小論など¹を発表し、本学の「道德教育」の講義実践を報告した。そこでは、講義の第三の視点である「日本の学校における道德教育の方法」を中心に、現在の道德教育実践が①児童・生徒の実体験を重視していること、②「〇〇はよいことだ」といった価値（徳目）の教え込みをしないこと、③しかし、授業の主題は価値を重視していること、④ 筆者は、価値そのものを教えるのではなく、知識を教える道德教育がよいと考えていること、を示した。

このような内容の講義を2009年度も続けたのであるが、上記に述べた③と④の部分、学生がなかなか理解してくれないという事態が起こっていることに気がついた。例えば、道德教育を行う際、「努力」といった徳目を設定した場合、「努力」をそもそも正しいものとして把握せずに、「努力」というものの特徴や「努力」というものそれ自体は没価値的なものである（「一生懸命努力して人を殺す」という場合の、努力は良いことか、という説明を行う）といった点に注目してほしいと述べても、それがなかなか伝わらないという事態が起こっているのである。

なぜ学生が理解できないのであろうか。まず考えられるのは、筆者の教育方法が拙いからである。それを筆者自身で判定することはできない。そのため、本論では可能な限り具体的に筆者がどのような授業をしているかを紹介し、読者に判断を仰ぎたい。そのうえで、「これだけやっても学生はわかってくれない」のは、学生の意識が非常に強固であるからだということを示したいのである。このことは、日本の道德教育がまさに「徳目主義」であり、「道德教育とは価値を教えることである」とされてきたことの証左になると思われる。

以下では、本学の人間生活学部および文学部で筆者が行った「道德教育」の講義をもとに、学生の意識について分析する。まず、1において、「道德教育」の授業構成をおさえる。続いて2において、第三の視点である「日本の学校における道德教育の方法」のうち、その前半部分である村井実と宇佐美寛の道德教育論をおさえる。学生はここで、現在の日本

* 藤女子大学文学部教職課程教授

で行われている「道德の時間」実践を分析する際の視点を手に入れることになる。3においては、「道德の時間」の実践の内容をおさえた上で、筆者の具体的な講義内容を報告する。また、学生個人ごとの理解度を表に示して明らかにする。さらに4では、定期試験での学生の記述も含めて、学生がどのような道德教育がよいと考えているかを示す。「おわりに」では本論の結論と今後の課題を示したい。

1. 講義「道德教育」の概要

(1) 講義「道德教育」の位置と対象学生

講義「道德教育」は教職課程の授業の一つとして、本学の人間生活学部・文学部で3年後期に配置されている半期15コマのものである。学生は、1年次に「教師論」「教育方法論」「教育課程研究」といった導入的な内容を学んだ上に、2年次に「教育原理」「教育心理学」といった概論的な内容を学ぶ。そして3年次になって「教科教育法」「特別活動」「生徒指導」「教育相談」とともに、学校教育のカリキュラムの、いわゆる「領域」の一つである「道德教育」を学ぶことになるわけである。

「道德教育」は、中学校免許必修の講義であるため、高校のみの免許を取得する学生には必要がない。しかし本学の場合、教職課程を受講している学生の8割以上が、中・高双方の免許を取得するため、多くの学生が「道德教育」の講義を受講することになる。また、「道德教育」は栄養教諭²の講義でもあり、食物栄養学科でその免許を取得する学生は、必ず取得しなければならない科目となっている。2009年度の場合、人間生活学部人間生活学科で18人、同学部食物栄養学科で41人、文学部の英語文化学科、日本語・日本文学科、文化総合学科あわせて30人、総計89人が「道德教育」の講義を履修した。

(2) 講義の構成

15回の講義の題目は表1に示した通りである。学科によって若干、講義の配分が違ふの

表1 「道德教育」の授業構成

回数	授業日			内容
	人間	食栄	文	
第1回	9/17	11/12	9/16	道德とは、道德教育とは何か
第2回	10/1	11/12	9/30	道德教育の現状
第3回	10/8	11/19	10/7	戦前の道德教育
第4回	10/15	11/19	10/7・14	戦中・占領下の道德教育
第5回	10/22	11/26	10/14	戦後の道德教育
第6回	10/29	11/26	10/21	道德教育の場面(1)－学校
第7回	11/5	12/3	10/28	道德教育の場面(2)－家庭
第8回	11/12	12/3	11/4	道德教育の場面(3)－社会
第9回	11/19	12/10	11/11	村井実の道德教育論
第10回	11/26	12/10	11/25	宇佐美寛の道德教育論
第11回	12/3	12/17	12/2	現在の「道德の時間」実践(1)－1%のひらめき
第12回	12/10	12/17	12/9	現在の「道德の時間」実践(2)－農園の魔法
第13回	12/17	1/14	1/13	現在の「道德の時間」実践(3)－クリーンアップ作戦を終えて
第14回	1/14	1/14	1/20	3つの「道德の時間」実践について
第15回	1/14	1/14	1/27	知識主義の道德教育
	1/21	1/21	2/3	定期試験

は、授業の回数などが違うためである。また食物栄養学科の学生は、3年後期の前半（9月中旬～10月）に臨地実習（病院実習・保健所実習）などがあるため、後半に週2回授業を行っている。

第1回のオリエンテーションでは、道德とは何かを考える。まず、社会規範である法律や慣習と道德はどこが違うかを学生に把握させ、最終的に、道德が個人の意思決定のことであることを分からせる。個人の意思決定を教育することは非常に難しいので（「あなたは自由に意思決定をしろ」と教育するのか？）、「道德は教えられるのか」という問題が2000年前以上からあったこと、そして道德教育には様々な方法があること、などを説明する。

それ以降の講義は、大きく3つ分けられる。第一に、「道德の時間はなぜ活用されないのか」を歴史的に把握する（第2～5回）。第2回の講義において、文部科学省による道德教育に関する調査のほか、教員自身による調査、さらに筆者が行っている学生向けのアンケートに基づいて、道德の時間が他の授業に流用されている実態を明らかにする。そのうえで、その理由を近現代日本の道德教育の歴史³によって示すのである。

第二に、道德教育が行われている場面を、学校・家庭・社会の3つに分類し、それぞれの場面ごとに行われている道德教育のあり方を示す（第6～8回）。学校における道德教育の方法については第三の視点で詳しくみることになるので、ここでは学習指導要領において、道德がどのように記述されているのかを中心とする。家庭・社会における道德教育については、それが集団や自己を見つめるという点において、自然な形で行われていることを明らかにしている。

第三は、「日本の学校における道德教育の方法」である（第9～15回）。まず第9～10回において、村井実と宇佐美寛の道德教育論を把握する。両者は今でも現在の日本の道德教育実践に大きな影響を与えている人物であり、その論は傾聴に値すると筆者は考える。学生に、道德教育はどうあるべきかと二人が考えているかを押さえさせたいのである。そのうえで3種の「道德の時間」の実践を視聴・紹介して、現在の日本の道德教育の特徴と課題を検討する。これが本論の焦点となる。

2. 二人の道德教育論

（1）村井実の道德教育論⁴

第9回の講義は、現在の世界でどのような道德教育が行われているかを村井実が3つに分類した、その内容を学生に理解させることから始まる。村井の道德教育論は、この分類とその批判を軸に立てられているからである。

まず一つめが、「徳目主義」の道德教育である。これは、道德的に「善い」とされることがらをあれこれ徳目として掲げ、それらを子どもたちに話して聞かせたり、話し合いをさせたり等、さまざまに工夫して身につけさせようとするものである。村井によれば、戦前・戦後を通じて日本に特有の伝統的といつてよい考え方である。

二つめが、「価値主義」の道德教育である。イギリスやアメリカに目立つ考え方である。これは、人間は何ごとにも「価値づけ」を行いながら生きるものであり、人間が道德的に善いということは、社会的に正当な「価値づけ」を行いうることであると考えられるものである。したがって教育にあたっては、子どもたちそれぞれの「価値づけ」の働きを、話し合いや討論などを介して客観化し、あるいは社会的に洗練していくことを、道德教育の目的とす

るのである。村井によれば、この「徳目主義」と「価値主義」の両者の違いは、前提としてある「善きもの（＝徳目）」を子どもたちに教えるのか、それとも「善きもの（＝価値）」を子どもたちが見出していくのか、の違いである。

三つめが、「段階的発達主義」の道德教育である。コールバークの主張として知られ、アメリカ国内や日本を含む諸外国に拡がりをみせた考え方である。これは、前者二つが「善さ」をどう考えるかという視点で成り立っていたのに対し、「道德性」の発達に着目し、それを促進することを道德教育と考えるものである。この考え方は、「善さ」が民族間・時代間・社会間などで論争と対立の原因となりがちなため、それを棚上げにして人間に共通して備わっていると思われる「道德性」を認めようとするのである。コールバークは人間の道德性は普遍的に6段階に分けられ、それを一段階ずつ発達していくとしたのである。道德教育はこれを促進させればよいことになる。

この三者の道德教育について、村井は批判を加える。例えば「価値主義」については次のような二つの批判である。一つは、価値づけを一人一人が行うと、どうしても「主観的」「相対的」なものになってしまうのではないかと、ということである。また、好意的に解釈したとして、「すべて価値あることが多数決によって決定するのが議会制民主主義である。そのような社会においては、その市民をそうした政治的な目的のために育てる仕事を道德教育の役割であると考えればよい」という意見もありうる。しかしそのような立場にたつとしても、「民主主義にとって望ましい市民を育てる」というような政治上の目的のために道德教育はあってもよいのか、政治上の目的は国家や国民の「効用」によって決定されるが「効用」を中心に道德教育を考えてよいのか、といった問題が浮上する。これが批判の二つめである。

「段階的発達主義」については、例えば、①「事実（～である、sein）」と「当為（～すべきである）、sollen」の混同がある、②6段階の過程を設定しているのは発達のおしつけになるのではないかと、③6段階の過程を経て最終的に子どもたちは道徳的になるのか、といった批判である。

これらの批判を通じて分かるのは、村井が「善さ」というものに大いに着目していることである。「段階的発達主義」は「善さ」を棚上げにしたことに一番の意味があるはずだが、それに対しても「6段階の過程を経て、最終的に子どもたちは道徳的になるのか」と批判している。コールバークは、道德性の六段階目を「普遍的・倫理的原則への方向性」と設定するが、村井はその六段階目が「道德性をもった人間であるのはなぜか」に答えなくてはならないとするのである。

まさに村井は「善さ」をもとにして道德教育を構築しようとする。「徳目主義」の道德教育批判と重なることになるのだが、村井はまず、徳目はなぜ、徳目として存在するのかという点を重視する。例えば「正直であれ」という徳目が教授される場合、生徒が「なぜ正直でなくてはいけないのか」という質問をしたら、教師はそれに答えられるのか、というのである。まさに「徳目の存在根拠を問え」ということである。村井自身は、徳目とは「善さ」の具現化であるとし、「善さ」を、大前提－小前提－結論という実践的三段論法を駆使して説明する。裁判官的機能－立法家的機能－哲人的機能という3つの段階をへるものである。村井は最終的に「なぜ人間は善さをもとめるのか」の答えを、「そもそも人間は幸せを求めているからだ」とする。そして、もし人間がその生活に幸せを実現したいと欲する

ならば、「人間の基本的な欲求を充たすことに努めなければならない」という大前提をおき、小前提、そして「訴えを重んじなければならない」という結論に至る。これは立法家的機能の大前提であり、ここから道徳的な原則、すなわち「徳目」が置かれることになるのである。

村井の道徳教育論のもう一つの柱は、徳目を具体的な場面で、現実の状況に応じてどのように利用するかを考えよ、というものである。「徳目主義」の道徳教育において「正直であれ」と教えても、それをどういう状況で使うかがわからない、ただやみくもに正直であればよいのか、というのである。

村井は「状況の認識と原理・原則の照合」がどのように行われるかを次のように説明している。例えば「私がたまたま誤って桜の木の苗木を折った」という道徳的判断を必要とする問題状況が生じたとする。そこでは、「この桜は父の所有である」「父は桜の損傷を悲しむだろう」（以上、認識 α 群）、「損傷は数日も経てば回復する」「父は気にしないかも知れない」（以上、認識 β 群）、「告白すれば父は怒る」「父は他の人を犯人と思うかも知れない」（以上、認識 γ 群）といった状況の認識が起こる。そしてこれらの状況の認識の中で、認識 α 群の考慮、すなわち、父の訴えの重さが測られて、「嘘をつくな」という原理・原則が選ばれて、その原則に叶った行為、すなわち「父に正直にあるがまます告白する」が決定される。

この問題状況が少しだけ違えば、行為の決定は変化する。例えば「友人 A がたまたま誤って桜の木の苗木を折った」という問題状況であれば、最終的な原則と行為は、次のようになる。すなわち、父に対しては「友情」という原則を用いて沈黙を守り、一方友人に対しては「正直」という原則を用いて告白をすすめるのである。

以上のような村井の道徳教育論を学生に説明し、最後に次のようにまとめる。

村井 1 「徳目の存在根拠を問え」

（なぜ「〇〇」は大事なのか、正しいのかを授業で考えているか）

村井 2 「徳目を現実の状況でどう使うかを意識せよ」

（ある徳目をどのような状況で使うかを意識しているか）

（2）宇佐美寛の道徳教育論⁵

第 10 回の講義は、宇佐美寛が批判を加えた二つの読み物教材に対する批判からはじまる。まず一つめの教材は中学校一年生対象の「悦子の願い」である。この授業の通常のねらいは、「本当の幸せは何か」を、長い間持ち続けてきた夢を象徴する「琴」と他人との見栄から出た現実的な夢を象徴する「旅行」との二者択一で迫るというものである。悦子の悩みを自分のこととして考えさせ、本当の夢や幸せを追究する気持ちにならせるのである。

この教材や授業について宇佐美は、琴と旅行のどちらを選べばよいのかを把握するための事実が不足している、という。例えば、旅行に行かないとめっちゃくちゃになってしまう人間関係が、悦子のクラスにあるのかわからないのか、また、そもそも悦子が何に価値を置いている人間なのか、資料から読み取れないとするのである。すなわち、この授業は、事実が十分に明らかになっていないにも関わらず、「気持ち」を問うものであると批判するのである。

もう一つの教材は、事実が含まれており、主人公の気持ちもよく出ているが、その教材の取扱い方がふさわしくない道徳の授業の例である。それは、小学校高学年、もしくは中学校でも取り上げられる「星野君の二塁打」という教材である。チャンスに監督の作戦に従わなかった星野君は、試合で二塁打を打ちヒーローとなる。しかし翌日、監督から「規則を破った罰」として、次試合の出場を禁止される。星野君は涙を流しながら、悔い改めるというストーリーである。この授業のねらいは、まさに「規則を守ることが重要である」ということであり、さらに悔い改めた星野君は、素直で良い子だという意味も含まれる。

宇佐美はこれに対して、まず「ここでいう規則とは何か」と問う。それは「チームで決めた作戦にはしたがうべき」という規則であり、チームで決めたといっても、実際には「その場で監督が決めた作戦」である。この規則は、民主主義社会における「法の支配」にみられるそれとは違う規則である。「法の支配」にみられる通常の規則は、集団の構成員が決め、さらに誰かに全権委任はしない。ところが今回の場合の規則は、集団の構成員が決めずに、監督が一人で決めた作戦である。これは、スポーツや軍隊にみられる特別な規則なのである。

仮にこの授業が、この教材がスポーツや軍隊にみられる特別な規則を学ばせる授業であったとしよう、と宇佐美は続ける。その場合の規則には、「その規則が現実を規定する力のあり方」という前提があるはずだ、とする。別の言い方をすれば、なぜスポーツなどに見られる規則は、監督がその場で勝手に決めることができるのか、という点である。その答えは「勝利」のためには監督の権限は絶対である、ということである。そのような前提に立った場合、今回の事例では、実際に星野君が二塁打をうつことによって、チームは勝利したのではないか。

さらに「勝利」のために監督の権限は絶対であるとしても、その場合にも規則を破った場合の処置として、罰の種類、監督の責任、連帯責任などを考慮しなければならない。たとえば、他の罰はないのか、勝利のために星野君は必要な人材ではないか、監督の作戦は正しかったのか（「勝利」のために弱気すぎたのではないか）などである。

宇佐美は最後に、「星野君は黙って泣いてはいけない」という。いやしくも「規則」についての教材に出てくる主人公は黙って泣いてはいけない。必死に反論するべきで、どうしても泣けるのなら「明日にしてください」と言うべきだ、とするのである。その反論の例まで宇佐美は掲げているが、ここでは取り上げない。宇佐美は、この教材は「悦子の願い」に比べて事実が豊富に取り込まれており、星野君の気持ちもよくわかる、面白い素材である、とする。だからこそ、「規則は守るべき」という価値を教えるのではなく、「規則」の特徴を示すような授業をすべきだという。例えば、この教材を例に挙げて民主主義にみられる規則の特徴を考えさせる、規則を与える人間の責任とはどういうものか、罰はどうやってきめればよいのか、などなどの内容をもつ授業をすればよい、というのである。

以上のような宇佐美の道徳教育論を学生に説明し、最後に次のようにまとめる。

宇佐美 1 「事実を重視せよ」

宇佐美 2 「価値そのものではなく、その特徴を示せ」

（「〇〇は大事だ、正しい」ということを直接教えるのではなく、「〇〇には△△という特徴がある」ということを教えよ）

これらの二人の論をおさえさせ、次回からは、現在の日本で行われている「道德の時間」の実践を分析することを告げる。その際には、枠で囲んだ点を分析視点とすることを念押しする。

3. 現在の「道德の時間」実践と学生の意識

(1) 「1%のひらめき」

第11～13回の講義は、現在の「道德の時間」の実践を視聴・分析するものである。第11回は、中学校3年生を対象とした「1%のひらめき」で、主題は「努力の重要性」である。

講義では、このビデオを視聴させる前に、もう一度上記のような村井と宇佐美の論を復習し、板書する。そのうえでミニレポートの書き方を説明する。ミニレポートに記入すべき内容は、①VTRを視聴しての感想、②自分が受けた「道德の時間」との共通点もしくは違いの2つである。そのうちの①には、たんなる感想ではなく、上記の〈村井1・2〉、〈宇佐美1・2〉の道德教育論にこのビデオが応えているか否かを、さらにその理由を書かせている。

授業のビデオの内容を若干説明する。授業ではまず、少しでも遠くに飛ぶ紙飛行機を生徒に製作させる。その後、「1%のひらめきは99%の汗(=努力)からなる」というまとめで終わる、エジソンの白熱灯発明のエピソードに関するビデオを生徒に視聴させる。教師は「努力は大切である」という価値的な言葉を全く用いない。ただ述べるのは「エジソンのようにするのは大変だけれども、もう少しがんばって紙飛行機を作ってみよう」というだけである。最終的に授業は、「ジョー・エディ・ブラウンの紙飛行機」を教師が飛ばし、感想を書いて終わる。

これについて学生にミニレポートを書かせ、第11回の講義は終わる。そのレポートを分析視点にもとづいてまとめたのが、表2の左のものである。学生ごとに3つの実践について、村井・宇佐美の指摘に答えているのかを書かせ、それが正解であったか否かを○×で記している。○のあとに×がついているのはその理由が間違っている場合である。？はその答えが書いていなかった場合や意味が不明な場合である。－は欠席のためミニレポートを提出していないことを示す。

表2をみると、人間生活学部・文学部あわせて82人のビデオ視聴者のうち、4つの分析視点について理由まで正しく解答した者は1人しかいない。理由を問わないことにしても3人が増えるに過ぎない。また、理由を問わずに3問正解の学生も10人でしかない。

(2) 農園の魔法

第12回の講義は、上記のミニレポートの分析から入る。学生からは、「生徒自身が自分の体や心を使っているのが新鮮だ」「教え込みをしていないという点で評価できる」という感想がでる。一方で「やはり『努力は大事である』ということをいいたいのではないか」という意見もでてくる。筆者はこの点に注意をむけさせつつ、村井と宇佐美の分析視点に答えているか否かを検討させる。

分析視点の〈村井1〉については、「1%のひらめき」の授業の中で先生は「なぜ努力が必要なのか」ということを説明したか、「努力の存在根拠を問うような内容があったか」と

表2 学生個人ごとの理解度の変化

	1%のひらめき				農園の魔法				クリーンアップキャンペーンを終えて			
	村井1	村井2	宇佐美1	宇佐美2	村井1	村井2	宇佐美1	宇佐美2	村井1	村井2	宇佐美1	宇佐美2
人1	x	?	x	?	oo	oo	ox	o?	x	x	ox	oo
人2	x	x	?	?	x	x	o?	x	oo	oo	oo	oo
人3	x	?	oo	oo	-	-	-	-	x	x	oo	oo
人4	-	-	-	-	oo	oo	x	x	oo	x	o?	oo
人5	ox	x	?	?	oo	x	oo	oo	oo	x	oo	oo
人6	ox	?	o?	ox	oo	x	x	oo	oo	oo	oo	x
人7	?	ox	o?	?	oo	oo	oo	oo	oo	x	oo	x
人8	?	x?	?	?	oo	x	oo	x	oo	oo	oo	x
人9	x	o?	?	?	oo	oo	x	x	oo	oo	oo	oo
人10	?	x	x	o?	oo	x	x	oo	oo	x	oo	x
人11	?	?	x	oo	oo	oo	oo	oo	oo	x	oo	x
人12	?	?	oo	?	o?	o?	x	oo	x	x	oo	oo
人13	?	?	?	?	oo	oo	oo	oo	x	x	oo	x
人14	x	?	o?	?	oo	oo	oo	x	x	x	ox	x
人15	ox	ox	oo	ox	o?	o?	o?	x	oo	oo	oo	oo
人16	x	x	?	?	o?	x	o?	x	-	-	-	-
人17	-	-	-	-	o?	o?	o?	o?	oo	oo	oo	oo
人18	-	-	-	-	?	?	?	?	x	oo	oo	oo
食1	x	x	x	?	oo	o?	ox	x	o?	o?	oo	x
食2	?	?	?	x	oo	o?	ox	x	oo	oo	oo	x
食3	oo	oo	oo	oo	o?	x	o?	oo	-	-	-	-
食4	x	x	x	x	ox	x	oo	x	oo	oo	oo	oo
食5	?	?	?	?	oo	x	ox	x	oo	oo	oo	oo
食6	x	x	ox	x	o?	x	ox	x	x	x	oo	x
食7	x	x	?	x	oo	oo	x	ox	oo	oo	oo	oo
食8	-	-	-	-	oo	oo	o?	oo	oo	oo	oo	oo
食9	x	oo	x	x	ox	oo	x	oo	oo	oo	oo	oo
食10	x	ox	x	?	o?	x	ox	x	oo	oo	o?	o?
食11	x	ox	oo	oo	oo	x	oo	ox	x	x	oo	x
食12	x	x	x	x	oo	x	oo	oo	x	x	oo	ox
食13	x	ox	oo	oo	oo	oo	oo	x	oo	oo	oo	oo
食14	x	x	oo	x?	oo	o?	oo	o?	oo	x	oo	x
食15	?	?	?	x	o?	x	o?	x	x	o?	?	oo
食16	ox	x	ox	ox	ox	o?	o?	ox	x	oo	ox	oo
食17	?	x	ox	?	o?	x	oo	x	-	-	-	-
食18	?	?	?	?	oo	x	oo	x	oo	oo	oo	oo
食19	x	?	?	x	o?	x	oo	ox	x	x	oo	x
食20	x	x	x	x	ox	oo	oo	o?	oo	oo	oo	x
食21	-	-	-	-	o?	oo	oo	x	oo	x	oo	x
食22	oo	oo	o?	o?	o?	x	x	o?	oo	oo	oo	oo
食23	oo	ox	oo	ox	oo	x	oo	oo	-	-	-	-
食24	oo	ox	oo	oo	oo	x	x	oo	o?	x	o?	x
食25	x	x	x	x	oo	x	oo	oo	o?	x	oo	x
食26	x	x	x	x	o?	o?	ox	x	x	oo	oo	oo
食27	x	ox	x	ox	ox	oo	oo	oo	oo	x	x	oo
食28	-	-	-	-	x	ox	x	x	oo	oo	oo	oo
食29	oo	x	oo	x	ox	oo	oo	x	x	oo	oo	x
食30	oo	oo	?	o?	oo	oo	x	ox	x	oo	oo	oo
食31	x	ox	x	x	oo	x	oo	oo	x	oo	oo	oo
食32	oo	x	o?	ox	oo	x	o?	o?	x	oo	oo	oo
食33	-	-	-	-	x	o?	oo	o?	o?	o?	oo	x
食34	ox	x	oo	oo	x	x	x	x	x	x	oo	oo
食35	x	x	x	x	o?	x	x	x	o?	o?	o?	o?
食36	x	?	oo	?	o?	o?	o?	o?	oo	x	oo	oo
食37	?	oo	oo	o?	oo	x	o?	oo	x	x	oo	oo
食38	x	ox	oo	x	ox	oo	x	oo	oo	oo	oo	x
食39	x	ox	oo	ox	oo	oo	oo	oo	oo	oo	oo	oo
食40	?	x	oo	oo	oo	x	o?	x	x	oo	oo	oo
食41	x	?	x	?	o?	o?	o?	oo	x	o?	oo	xx
文1	?	x	?	oo	x	x	?	?	oo	x	oo	oo
文2	x	?	?	x	?	?	?	?	oo	o?	oo	x
文3	?	x	ox	x	?	?	?	?	x	oo	oo	x
文4	oo	?	o?	?	-	-	-	-	o?	o?	o?	o?
文5	oo	oo	oo	x	oo	oo	oo	oo	x	o?	oo	x
文6	x	?	o?	?	ox	x	x	x	?	?	oo	oo
文7	x	x	oo	x	-	-	-	-	x	x	x	x
文8	?	x	?	?	?	x	?	?	?	?	oo	?
文9	?	?	?	?	?	?	?	?	o?	o?	x	x
文10	?	x	ox	o?	?	x	ox	x	oo	o?	oo	oo
文11	o?	x	x	?	x	x	oo	x	oo	oo	oo	x
文12	x	?	x	x	oo	x	o?	oo	x	oo	oo	x
文13	?	?	?	?	x	x	?	?	x	x	o?	x
文14	x	x	?	?	x	x	x	oo	oo	oo	o?	x
文15	oo	?	?	?	oo	?	?	?	oo	oo	o?	?
文16	x	?	oo	?	?	?	?	?	?	x	oo	oo
文17	x	x	x	?	?	x	oo	?	o?	x	oo	o?
文18	?	x	?	?	?	?	?	?	o?	x	oo	x
文19	x	?	?	?	ox	x	?	?	o?	o?	oo	x
文20	?	?	oo	x	-	-	-	-	x	x	oo	x
文21	x	?	oo	?	oo	x	oo	oo	oo	oo	oo	oo
文22	o?	x	oo	?	oo	x	oo	?	oo	x	oo	?
文23	x	x	oo	?	oo	?	oo	?	oo	x	oo	oo
文24	?	?	oo	?	x	x	o?	?	o?	x	oo	oo
文25	x	?	oo	?	x	?	oo	?	?	?	?	?
文26	?	oo	oo	?	o?	?	?	?	x	x	oo	oo
文27	x	x	o?	ox	x	?	oo	?	x	x	oo	?
文28	o?	x	x	?	?	?	?	oo	oo	x	oo	o?
文29	?	?	?	?	x	x	?	oo	oo	x	o?	x
文30	?	?	?	?	?	?	?	?	x	x	oo	o?

学生に問い、「それはなかったから、×となる」と説明するのである。〈村井2〉も努力をどのように使えばよいかという内容は無かったので×になる。〈宇佐美1〉については、紙飛行機製作という努力の実体験や、エジソンの白熱灯発明の努力がビデオに示されていたから○となる。さらに〈宇佐美2〉については、「努力がよい」などという言及はなかったが、主題が「努力の重要性」であり、そもそも価値を教える授業になっていること、また努力の特徴について説明がない、といった点から×となる。

そのうえで、この授業は以下のような特徴があるということをまとめる。

「1%のひらめき」の授業の特徴

- 1) 紙飛行機製作という実体験を重視している。
- 2) 「努力は大事である」という価値を露わにはしないが、結局はその価値が主題となっている授業である。

続いて、学生に、今回の講義の内容を説明する。分析する「道徳の時間」の授業は、小学校4・5・6年対象の「農園の魔法」である。主題は「愛校心の涵養」であり、学生には実践報告を読ませる。筆者が行う具体的な講義内容は、農園の作業に関する児童の作文をもとに、教師が自主的に作成した読み物教材の推敲過程（原案から最終的な完成品まで全部で4種ある）を検討するものである。推敲といっても固有名詞の変更をのぞき、すべてが削除であり、どのような言葉や文が、どのような理由で削除されたかを学生に考えさせ、ミニレポートにまとめさせる。削除された内容は大きく分けて2種ある。一つは児童が「とぼとぼ」「気に入らない様子」といった農園作業を嫌がることを示した心情語である。もう一つは「上級生が学校農園を大切にす気持ちを持たなくてはならない」というまさに、この授業で教えたいと考えている主題（＝価値）をはっきりと示している部分である。

レポートに書くべきもうひとつの内容が上記の〈村井1〉から〈宇佐美2〉の論に応えているか否かという点である。学生の理解をさらに促すために、分析対象の授業である「農園の魔法」に引きつけて、「愛校心の涵養」という主題を入れて、次のように板書する。

村井1 「なぜ『愛校心の涵養』は大事なのか、正しいのかを、授業で考えているか」
村井2 「愛校心を現実の状況でどう使うかを意識しているか」
宇佐美1 「愛校心という事実を重視しているか」
宇佐美2 「『愛校心は大事だ（正しい）』という価値を教えるのではなく、『愛校心には△△といった特徴がある』ということを教えているか」

これについて学生にミニレポートを書かせ、第12回の講義は終わる。そのレポートを分析視点にもとづいてまとめたのが、表2の真ん中のものである。これをみると、人間生活学部・文学部あわせて85人のビデオ視聴者のうち、4つの分析視点について理由まで正解した者は5人しかいない。理由を問わないことにしても9人が増えるに過ぎない。また、理由を問わずに3問正解の学生は26人であった。

(3) クリーンアップ作戦を終えて

第13回の講義も上記のミニレポートの分析から入る。まず、削除された理由である。この教材を作成した先生方に直接話をきいてみると、教材に出てくる子どもたちの実際の感情が出ている部分を児童に自由に考えさせ、イメージを固定化させたくなかったため、いわゆる「心情語」を削除したという。さらに、「学校の農園は上級生である私達が大切にする必要がある」というこの教材の最も大事な部分を、児童自身に考えてもらいたいため削除した、とも言う。学生からは「心情語や作者が最も言いたいことを削除することによって、児童が自由に考えることができる」と好評価がでる。しかしこれに対して筆者は「自由に考えるとは、主人公に同化して、その状況に合致したことを踏まえて考えていることになるのか」と疑問を呈する。そして学生からの「一志君の感情表現を削除しているの、事実が足りないのではないか」という意見に注目するように言う。

そのうえで、〈村井1〉から〈宇佐美2〉の分析視点について解説する。答えだけを述べると〈村井1・2〉〈宇佐美2〉が×であり、〈宇佐美1〉のみが○となり、上記の「1%のひらめき」と同じ結果となる。〈宇佐美2〉の点については、次のような学生の意見を示す。

「はっきりと徳目を記していなくても、生徒はこの授業の目的を察してしまうのではないかな。」

「私はどうしても徳目を押し付けていないとはいいがたいと思う。徳目を露わにしないように書き直されているが、効果はあまりないのではないかな。そもそもこの趣旨で徳目を押し付けないということは難しいのではないかな。」

筆者は「おっしゃるとおり」と述べ、なぜ最終的に「愛郷心は大事だ」という授業になってしまうのかのヒントとして、次のような説明をする。

先生方がはじめから「～～はよい」と思っていながらそれを隠して、児童・生徒に「察し」させようなどと考えることは卑怯ではないか。「～～はよい」と思っているのなら、はじめからそう言えばよいのである。そして「なぜそれはよいのですか？」と聞かれたら、児童・生徒全員を納得させる答えを持っていないことにおそらく気づくだろう。ところが、前述したように多くの児童・生徒は実際の授業では、すぐに「察し」してしまうのである。

「道徳臭い」すなわち「教訓的な色彩の強い」話は、すぐに「察し」してしまう「論理性の低い」話なのである⁶。

以上を説明して、最後に「農園の魔法」の特徴を次のようにまとめる。

「農園の魔法」の教材の特徴

- 1) 農園作業という児童自身による「体験」を素材とした作文を基にしている。
- 2) 「愛校心は大事である」という価値を露わにはしないが、結局はその価値が主題となっている授業である。

続いて講義では、学生に今回の内容を説明する。分析するのは、中学校1年対象の「クリーンアップ作戦を終えて」という授業である。これは総合的な学習の時間で行われた「地域クリーンアップ作戦」を振り返って、「地域をきれいに保つためにはどうすればよいか」

ということを考える授業である。主題は「愛郷心の涵養」であり、講義ではビデオを視聴させる。授業で教師は、作戦を始める前と後の気持ちを執拗に聞く。一応「はじめは嫌だったが、やってみると面白くなった」ということに落ち着き、さらにその上で「なぜそのような気持ちになったのか」という点まで考えさせる。続いて「きれいに保つためにはどうすればよいか」を考えるために、オーストラリア人の ALT の話を聞く。オーストラリアのアデレードという都市のクリーンアップ作戦の状況を知るのである。地域をきれいに保つための結論は「学校・地域・家庭が連携することが大事である」である。

これについて学生にミニレポートを書かせ、第 13 回の講義は終わる。そのレポートを分析視点にもとづいてまとめたのが、表 2 の右のものである。これをみると、人間生活学部・文学部あわせて 84 人のビデオ視聴者のうち、4 つの分析視点について理由まで正解した者は 16 人である。理由を問わないことにしても 3 人が増えるに過ぎない。また、理由を問わずに 3 問正解の学生も 27 人であった。

（４）筆者の道徳教育論－第 14 回の授業

第 14 回の講義も、まずは「クリーンアップ作戦を終えて」の授業の分析から入る。まず、〈村井 1〉から〈宇佐美 2〉の分析視点についての解説である。答えだけを述べると〈村井 1・2〉、そして〈宇佐美 2〉が×であり、〈宇佐美 1〉のみが○となり、上記の「1%のひらめき」「農園の魔法」と同じ結果となる。そのうえで、「クリーンアップ作戦を終えて」授業の特徴を次のようにまとめる。

「クリーンアップ作戦を終えて」の授業の特徴

- 1) 生徒の体験をもとにして、気持ちの変化があったかどうか注目している。
- 2) ALT の話を聞くことにより、国際的な視野をもつ。
- 3) 「きれいにするには、家庭・学校・地域の協力が必要である」という結論を明示している。その前提には「愛郷心は大事である」という考えがある。ただし、教師はその価値を露わにしない。

特に、3) の「価値を押し付けよう（＝教え込もう）とはしないが、結局、価値を教える道徳教育」になってしまっている点に着目させ、これが 3 つの実践を通じての同一であることに目を向けさせる。そのうえで、「本当にそれでよいのだろうか。そもそも『価値そのものを教えること』はできるのだろうか」と問いかけて、VTR 授業を中心に次のような説明を開始する。以下の説明は直接、学生に投げかけているような文体になっていることをご了解いただきたい。

※

第一は「価値を教え込まないために、先生はどのような方法をとろうとしたか」という点である。その答えは、「生徒の内面で考えてもらおう」である。そのために先生は、「気持ち」を必要以上に聞くことになる。キャンペーンの前後の気持ちを聞き、さらになぜ気持ちが変わったのかさえも問うのである。先生は「きっと、最初はやりたくなっただろう。しかし、やってみたら面白いと思ったこともあったかもしれない」と予測して、気持ちの変化から、ゴミ拾いの正当性（→愛郷心をもつことはよいことだ）を導きだそうとしてい

る。しかし生徒は、あなた方（＝学生）の意見にもあったように、はじめは「否定的なことを言ってもよいのだろうか」と疑心暗鬼でなかなか意見を言わない。その後「あ～、否定的なことを言ってもよいのだ」ということになると思意見が少しずつ出てくるし、「作戦後は『面白かった』というように肯定的な意見を言えばよいのだな」とわかってくるから意見もどんどん出てくるようになる。

第二に「価値を直接教えることなどできない」という点である。その例として「ピタゴラスの定理」を取り上げよう。「ピタゴラスの定理」とは、例えば「直角二等辺三角形の辺の比は $1:1:\sqrt{2}$ である」や、「直角三角形で直角以外の角が 30 度と 60 度だとすると、辺の比は $1:2:\sqrt{3}$ となる」というものである。「～である」もしくは「～となる」ということを学ぶのであって「直角三角形は美しい」とは学ばない。

それでは例えば、どうやって「直角三角形は美しい」と教えればよいのであろうか。道徳での「〇〇は正しいことだと思え」という授業は「直角三角形は美しい」ということを数学で教えようということと同じではないだろうか。数学と道徳とは違うのではないか、と考える人もいよう。そうであるなら、例えば「努力することはよいことだ」ということを、どうやって教えることができるかを考えてほしい。

それでは、この授業はどうすればよいのだろうか。あなた方の意見の中に、次のようなものがあつた。

「ゴミ拾いにしても、生徒は普段、地域で生活しているのだから、『どんな所に落ちているか』『どんな所をきれいにしたいか』というような事前調査をさせて、その調査に基づいてグループごとに活動をさせて、事後にレポートをまとめて発表させる方がよかったのではないか。」

この意見はたいへん貴重である。少なくとも「ゴミ拾いをすべきである」という「価値を教える」授業ではなく、「ゴミ問題」の授業になっていることに注目してほしい。この学生の指摘を1時間の授業でやるのはたいへんだが、先生の授業を活かしつつ私（＝筆者）なら次のような流れの授業をやる、として次のような流れを示す。

- 1) ビデオを視聴する。→生徒の感想を聞く。
- 2) 実際のゴミの内訳をもとに、ゴミの中身を分析する（たとえば、内訳をもとにそれを一つのビニール袋に集約し、生徒にみせて考えさせる）。また、実際にどこにどれくらいのゴミが落ちていたのか、というデータ（事実）を把握させる。
- 3) 事実を分析する。たとえば「煙草の吸い殻が多い」「お菓子のゴミが多い」などということがわかる。
- 4) 「ゴミを少なくするにはどうすればよいか」を考える。上記の分析から、たとえば大人（煙草の類）に対しては「啓蒙活動」が必要であるし、友人や自分自身（お菓子の類）に対しては自分が捨てないという自覚が必要であることが、理解できよう。
- 5) 念押しとして、ALTによるオーストラリアの状況を聞く。

そのうえで、この授業は「1%のひらめき」や「農園の魔法」とは違う要素があることに気がついてほしい。それはなんだろうか。

それは、ゴミを少なくするには「家庭・学校・地域の協力が必要である」という結論がはっきりとある点である。これによって、この授業は価値を棚上げにすることができるのである。

第三に、それでは価値ではない知識を教える、といった場合の知識とはなんだろうか。森本信也は、知識を二つに分けて考察する⁷。一つは「宣言的知識」である。これは、ふつう我々が考えている知識である。ある一つの法則であるとか、言葉に意味などである。それに対して耳慣れない「手続き的知識」とは、ある事実や概念をもとに、「もし～～ということをする、その結果、～～とうことが起こる」といった先を予測する、そういう知識である。

これをふまえて、ビデオの授業に戻りたい。この授業は「愛郷心を涵養する」ために、「ゴミを拾うことは良いことだ」という価値を教えようとした授業であった。そして私は「価値を直接教えることはできない」として、この授業を「ゴミ問題」の授業にすべきだとした。ところが上に記した授業の流れの中には、「ゴミを少なくするにはどうすればよいか」という問いが入っている。これはどういうことだろうか。私は「～すべき」というような授業は良くないといったはずではないか。

その答えは、すぐ上に森本の考えとして記した。分かってもらえるであろう。「もしゴミを拾うとしたら（＝少なくするとしたら）」として、「もし」という条件をつけて「～すべき」という価値を棚上げにしたのである。これであれば、直接「～は良いことだ」と教えなくても、問題を解決することができるのである。まさに、「宣言的知識」の上にたった「手続き的知識」こそが「道徳的知識」（私が勝手に作った言葉）であるといえよう。

そうであるとしてもやはりこの授業は「愛郷心を涵養する」ために、「ゴミを拾うことは良いことだ」という価値を教えようとしてしまった授業であった。価値を直接教え込むとは全然していないのに、そういうことになってしまった。それはなぜだろうか。

当たり前であるが、その答えは、「そもそも主題が価値になっているから」である。先生は主題に「愛郷心の涵養」と書いていて、それが正しいのだからゴミを拾うことはよいことだと思わせたいのである。

私はそれでは駄目であると言っているのである。主題に価値的なものを置かず、その価値（＝徳目）の特徴や事実を示すような目標を置くべきである、と言っているのである。

あなた方の意見の中には、「良い意見が出てきて、先生が『はあーん、いいね、それはいいね』というのは、価値の押し付けになるので良くない。」というものがあつた。

価値的な話を一切しないで授業などではしない。だから、この学生の論を進めてしまうと先生は何もしゃべれなくなってしまう。考えてみてほしい。何か人が話をしているときの最後の「落ち」は、普通は価値でまとめられるはずである（～という話は、面白かった・つまらなかったなど）。それを無理して「価値を言わない、言わない」と意識しすぎるからおかしいことになるのである。「話に価値的なことが出てくる」とことと、「価値的なことを主題にする」のは別なことなのだ。価値を露わにしないことは大事であるが、それ以上に大事なものは価値を教えようと思っはいけないということである。まさに、「はじめに価値の主題ありき」が根本の原因なのだ。

※

このような内容を学生に説明して、価値を直接教えることはできないので、道徳的知識を教えることを道徳教育の目標にすればよいとまとめるのである。

4. 学生の理解

(1) 学生の理解度

それではこれらの内容を学生がどれだけ理解しているのだろうか。〈村井1〉から〈宇佐美2〉までの分析視点についての学生の理解度を今一度把握したい。4つの視点の正解率を表3としてまとめた。

学生が一番理解しているのは、〈宇佐美1〉である。すでに「1%のひらめき」の時点で、理由を含めての正解率が29%である。理由を問わなければ46%となる。理由を含めての正解率は「農園の魔法」で36%、「クリーンアップ作戦を終えて」では83%となる。これは、「努力」という事実を紙飛行機製作やエジソンのビデオで、「愛校心」という事実を農園作業に関する児童の作文で、そして「愛郷心」という事実をクリーンアップ作戦そのもので、児童・生徒自身が実体験しているという授業・教材であったからだと思われる。

〈村井1〉は「1%のひらめき」の時点で、理由を含めての正解率が12%、「農園の魔法」で47%、そして「クリーンアップ作戦を終えて」で65%である。〈村井2〉はそれぞれ9%→22%→39%、〈宇佐美2〉は7%→24%→46%となる。ともに「クリーンアップ作戦を終えて」という3つの実践で%がぐんと高くなるが、それでも2/5から2/3の正解率である。これでは学生の多くが理解できたとは言えない。それはなぜだろうか。

まず村井と宇佐美の論自体の難しさから考えてみたい。村井の論は「善さ」を背景に、「善さ」が具現化された「価値（徳目）」の存在根拠と現実との照合に重きを置くものであった。非常に哲学的な内容であり、難しいことは確かである。一方、宇佐美の論、とくに〈宇佐美2〉は、「価値そのものを教えるのではなく、その特徴を示せ」というものであった。正解者の多くは「〇〇の実践は価値の特徴を示していない」という理由を書いてきていた。筆者としては「〇〇の実践は、価値を露わにしないが、結局、価値を教えてしまっている」という理由を書いてほしかったが、あまりそういうものはなかった。学生は、筆

表3 学生の理解度

		理由を含めて正解	理由を問わず正解も含めて
1%のひらめき	村井1	12%(10人／82人)	22%(10+8人／82人)
	村井2	9%(7人／82人)	23%(7+12人／82人)
	宇佐美1	29%(24人／82人)	46%(24+14人／82人)
	宇佐美2	7%(6人／82人)	23%(6+13人／82人)
農園の魔法	村井1	47%(35人／85人)	73%(35+27人／85人)
	村井2	22%(19人／85人)	36%(19+12人／85人)
	宇佐美1	36%(31人／85人)	64%(31+23人／85人)
	宇佐美2	24%(16人／85人)	42%(23+13人／85人)
クリーンアップキャンペーンを終えて	村井1	48%(40人／84人)	74%(40+12人／84人)
	村井2	39%(33人／84人)	51%(33+10人／84人)
	宇佐美1	83%(70人／84人)	93%(70+8人／84人)
	宇佐美2	46%(38人／84人)	52%(38+6人／84人)

者が伝えたいと考えている「道德教育の価値性」についてあまり目を向けていないようなのである。

また、教材の内容からも考えてみよう。「1%のひらめき」では、はじめての教材分析ということで要領がつかめなかったということもあろう。また、まさに「教員が見せるのだから、きっとよいビデオに違いない」という思い込みから、「村井や宇佐美の論に応えているだろう」と予断をもって分析した学生もいたかもしれない。

「農園の魔法」で、〈宇佐美1〉を×とした学生の一人は、「生徒が書いた作文をもとにしたこの読み物教材には、6年生がなぜ下級生を手伝ったのかがわからないので、事実が豊富であると言えません」と筆者に述べた。すなわち、宇佐美の論を説明するときに用いた「悦子の願い」の問題点を覚えていて、そこから「農園の魔法」の教材そのものを批判していたわけである。よって、この学生は内容をしっかりと理解しているから、本当の意味での間違いではないともいえる。

（2）定期試験の学生の意見から

しかし、やはり学生の理解が不十分であることは否めない。それをより示すものとして、学生の定期試験の記述がある。筆者の「道德教育」の講義は、最後に90分間の持ち込み可の試験を行う。記述式として、3の（4）で示した筆者の道德教育論に対する意見を求める。たった9行分しかないが、学生の意見は多様である。まず、「価値」の意味がほんともしくは少ししか分かっていない例が次のものである。

「道德には善悪や正邪がなくてはならないものであり、それを教えることが道德教育である。すなわち価値を教えることが道德教育なのだ。『〇〇は良いこと』と教えてはいけないのなら、『〇〇は悪いこと』と教えれば、状況はかわるはずである。」

「先生が直接価値を教えるのではなく、それを生徒から引き出せるような道德の授業構成が大事である。」

前者をみると、「〇〇は悪いこと」と教えれば、価値を教えたことにならないと考えているのであろう。後者についてみるならば、「価値を引き出す」ような授業構成とはどのようなものなのだろうか。引き出せれば、それは価値を教える授業ではないことになるのだろうか。

続いて、価値を教えることの問題点が十分にわかっていない例が次のものである。

「道德では『人を殺すことは悪いこと』『戦争をするのは駄目なこと』というような皆が同じようにもつ共通の価値を教えることだと考える。これは教師の価値を教えるのではなく、社会での価値を教えることであるから、おかしくはない。」

「道德にはある程度キーワードになる『価値』が必要であると思う。価値に基づいて道德を教えれば、手続き的知識よりも有効に使えると思う。」

さらに、道德教育が価値を教える道德教育の問題点については理解しているが、まだ十分ではない例である。

「私の受けてきた道德教育は明らかに価値を押し付けるものであった。少し感動する教えが盛り込まれた文章を読まされ、その内容に対しておそらくこう言えば良いのだろ

うというような内容の答えを生徒は発表していた。はたして本当にそれが生徒の心に届くような授業であるか否かといえ、それはNOである。生徒の心に届くような授業をしないのなら、せめて価値を押し付けるのは良くないと思う。」

「大矢先生がいう 事実だけで授業をすすめても、『落ち』がつかず、生徒自身が『～という問題は深刻である』だけで終わらぬよう、そこから価値を見出すことが大切である。よって、私は事実と価値は、双方とも存在すべきものだと考える。」

「道徳では、最終的に今後の展開（どういう行動をとるべきか）が大事である。しかし価値を表さないと、最後まで重要なポイントが分からずに終わることがあるので、疑問が残る。」

一番最初の意見について言えば、「生徒の心に届く授業」であれば価値を教えることにも意味があると考えているようにも見える記述なのである。

最後に、児童・生徒の年齢や家庭環境の問題によって、価値を教えることはあり得るという意見である。

「家庭の環境によって、何か正しく何が正しくないかをうまく判断できない子どもには、学校で教師が価値を教えることが大事である。」

「すべての児童・生徒に大矢先生の考えはあてはまらないと思う。小学校低学年などは物の善し悪しがしっかりと判断できないので、現在の家庭環境からみても、学校でもしっかりと価値を教えるべきだ。」

児童・生徒の発達段階や状況に目を向けている点で優れているともいえるが、実は筆者は講義の中で、家庭教育の問題（「しつけ」の「価値性」）にもふれている。それを踏まえての意見であるかどうか、この文だけではわからない。

おわりに

「今まで『価値を教える』授業をずっとうけてきたので、それが当たり前でそういう授業が『価値を教えている』授業であるということすら、よくわからない状態です。」

ある学生の試験での記述である。これをもとに、まとめを行いたい。この学生が述べるように「価値を教える授業」が当たり前である日本の道徳教育は、村井が指摘したような徳目主義が中心であった。徳目主義は、徳目として示される価値が前提としてあり、それをそのまま教えればよいという教育方法である。これが批判されたため、教え込みはしない道徳教育が日本でも広がった。しかし、筆者が示した小・中学校での道徳実践にみられるように、やはり「価値」を前提にして授業が構成されている現状にかわりはない。だからこそ、学生が「価値を教えるのが本当によいか」と問題そのものをなかなか理解できない状況が続いているのである。

筆者は少なくとも、価値を教える道徳教育の問題点には学生に気がついてほしい。そのうえでやはり、「私は道徳教育で価値を教えたい」と考えるのならそれでもよい。しかし、問題点に気がつかないままではいけない。

しかし現状は本論で示した通りである。それではどうすればよいのか。ここに筆者の授

業の方法と絡めて一点を示したい。それは、学生同士の討論を、もっと授業の中に活かすということである。今回、学生が何につまづいているのかを知るために、4～5人の学生に直接に話をきいた。その中で「先生の言っている意味がやっとわかりました」という言葉を何度か聞いた。それだけ授業の説明がうまくなかったというわけであるが、やはり学生の理解度を授業でしっかりと把握するべきである。そのためには、学生にどんどん発表させるべきである。筆者は、多数の受講生を対象に、討論を中心にした授業を行うのは不得手である。しかし学生の理解度をはかるためには、学生の意見をしっかりと聞くことが大事である。学生自身の発表から、他の学生が理解を深めることも言うまでもない。この点に留意して、道德教育の講義を続けていきたい。

-
- 1 筆者が本学の道德教育の授業の内容について報告した小論は次の二つである。本論は、これらの小論と重複している部分がある。
「食育と道德教育」(『家庭科・家政教育研究』第2号、藤女子大学家庭科・家政教育研究会、2007年、32頁)。
「知識主義の道德教育」(『日本教育史往来』No.173、日本教育史研究会、2008年、1～3頁)。
 - 2 食物栄養学科の栄養教諭のカリキュラムは、栄養教育実習が3年後期にあるため、中等教育教員養成のカリキュラムより前倒しになっている。
 - 3 とくに占領期以降の日本の道德教育の歴史について、筆者は以下のものを叙述している。
「第1章 道德とは、道德教育とは何か」のうち「3、道德教育の現状」、「第2章 社会の変化と道德教育」のうち「戦後の道德教育」(北海道教職課程研究会編『[新版] 道德教育の研究』学術図書出版、1997年、14～17頁、28～36頁)。
 - 4 村井実の道德教育論については、以下の文献を参考にした。
『道德は教えられるか』(国土社、1990年(原著は1967年))。
『道德教育原理：道德教育をどう考えればよいか』(教育出版、1990年)。
『教育におけるタフとテンダー』(国土社、1992年)。
 - 5 宇佐美寛の道德教育論については、以下の文献を参考にした。
『「道德」授業批判』(明治図書、1974年)。
『「道德」授業をどうするか』(明治図書、1984年)。
『道德教育』(放送大学教育振興会、1987年)。
『「道德」授業に何ができるか』(明治図書、1989年)。
『「道德」授業における言葉と思考－「ジレンマ」授業批判－』(明治図書、1994年)。
 - 6 この段落の言及についても、同上、とくに『「道德」授業をどうするか』を参照した。
 - 7 知識に対する森本の考え方については、以下の文献を参考にした。
「第2章 理科授業における子どもの情報処理とその表現方法」(『子どもの論理と科学の論理を結ぶ理科教育の条件』東洋館出版社、1993年、43～76頁)。